

LA FORMACIÓN DE LA PERSONA: PUNTOS DE REFERENCIA PARA SU ESTUDIO

por VÍCTOR GARCÍA HOZ

Real Academia de Ciencias Morales y Políticas

1. *La educación y la vida personal*

Con un día y medio por delante y buena voluntad, nos reunimos para pensar y hablar del mejor servicio que la educación puede prestar a la humanidad: contribuir a que los seres humanos lleguen a ser *buenas personas*. Y me alegro de que esta expresión empiece por evocar más bien una existencia sencilla, cotidiana, en lugar de una realidad impresionante por sus dimensiones. Pero no hemos de quedarnos en la materialidad de los actos de cada día. Vale la pena intentar que la reflexión sobre la cotidianeidad del quehacer educativo nos lleve a descubrir y cultivar la grandeza encerrada en la vida personal de cada hombre y de cada mujer.

Porque el más rico sentido de la educación es mostrar el camino que desde las cosas y los actos pequeños conduce al esplendor y la alegría de la participación en los bienes más altos.

La vida es ensanchamiento del ser. Y en este despliegue de su propia realidad el hombre tiene comprometidas su conciencia y su libertad. Porque si a los vivientes irracionales la vida les es dada como un proyecto que necesariamente han de cumplir, a los seres racionales la vida les es *dada* en las bases biológicas propias de la naturaleza humana, animal en parte, pero les es *encomendada* para que cada uno vaya construyéndola en su totalidad sobre un proyecto nacido hacien-

do uso de la conciencia y la libertad, modos peculiares con los que se manifiesta la persona.

Los actos y la vida que con ellos se va construyendo se hacen «con las cosas que le circundan a uno, con los demás hombres y además con su propia realidad» (Zubiri, 1993, 32). El hombre tiene una tendencia necesaria a conocer. Y como todas las cosas que constituyen la realidad son objeto potencial de su afán de conocimiento, esta tendencia a conocer es propiamente tendencia a conocer todo. Uno de los sentidos que la educación tiene es justamente la ayuda a cada hombre para satisfacer esa tendencia.

Pronto la experiencia de cada sujeto le hace consciente de que no puede conocer todo. Una primera imposición de la vida es la selección de cosas para conocer; en lenguaje pedagógico, la selección de objetos de aprendizaje. Y en esta selección ocurre una cosa extraña.

El elemento central, que al mismo tiempo es sostén y factor permanente de la vida -y, por consiguiente, del conocimiento- de un hombre, es él mismo. Parece que este conocimiento de sí mismo habría de ser el objeto principal del afán de conocer. Pero en la realidad los seres humanos se dedican mucho más tiempo y con mayor atención al conocimiento de las cosas que al conocimiento de sí. Gracián escribió en la sentencia 229 de su *Oráculo Manual* que «el bello vivir» para el cual hemos nacido está en «saber y sabernos».

La institución escolar, en tanto que ámbito de aprendizaje en todos sus niveles, desde la escuela infantil hasta la Universidad, en buena medida sigue esta tendencia y se ocupa de aumentar los conocimientos relativos a la realidad exterior prestando poca atención, si es que se le presta alguna, al conocimiento de la vida interior de sus escolares, más a «saber» que a «saberse».

Y puesto que el hombre no se halla en la realidad como un elemento inerte o pasivo sino como sujeto capaz de actuar sobre ella, también la vida y la educación se suele escorar hacia el desarrollo de la capacidad para conocer, obtener y hacer cosas -que en esto consiste la formación intelectual y técnica- que son normalmente los medios para vivir mejor desde el punto de vista material. Y al lado de esta atención predominante, palidece la ocupación seria de cultivar la posibilidad de conocerse y también de gobernarse, de dar sentido a sus actos y a través de ellos a su vida.

En esta situación, el proceso educativo a lo largo de toda la escolaridad desemboca, en el mejor de los casos, en la formación de un técnico y de un buen consumidor capaz de seleccionar y aun de crear

los mejores medios para vivir, dejando de lado, en penumbra, la formación de las posibilidades éticas en las que se enraizan las razones para vivir.

De unas décadas a esta parte, en los planes, programas, currículos, que canalizan las actividades escolares, se puede ver un aumento creciente de los estudios llamados científicos y técnicos y un descenso cuantitativo y cualitativo en los estudios humanísticos.

La reunión que en estos momentos comenzamos ha nacido de la preocupación por evitar el desequilibrio en los dos tipos de formación aludidos, en el intento de evitar o paliar las tristes consecuencias que para la vida tiene. Una doble consecuencia tiene este desequilibrio: en el orden individual se manifiestan en el anquilosamiento o incluso la desaparición de aquellos hábitos acordes con la dignidad humana personal; se convierte a los hombres no en seres dueños de su vida sino en autómatas manipulados y dirigidos. En el orden colectivo, la consecuencia es el deterioro de la convivencia y de las actividades públicas —y no me refiero sólo a las políticas— que condicionan y refuerzan un ambiente que se viene a convertir en factor negativo en el desarrollo personal de cada ser humano, transformando cualquier colectivo humano no en comunidad sino en masa.

2. Desequilibrio entre el desarrollo técnico y el de la cultura ética

Es ya una idea tópica la de que estamos en un mundo desequilibrado entre el prodigioso avance técnico y la penuria moral. ¿Por qué esta situación?

La complejidad de la vida individual y colectiva hace muy difícil la caracterización del mundo en que vivimos. Tal dificultad se acrecienta por la rapidez de los cambios técnicos a los que acabo de aludir. Tal vez la clave para explicar lo que de positivo y negativo tiene el mundo actual sea la distinción en la marcha de los acontecimientos situados en dos campos diferentes aludidos: el de la técnica y el del pensamiento.

La técnica responde a la idea del progreso lineal en el que cada conquista sirve como fundamento y punto de partida para la siguiente. Dentro de esta nueva sociedad, los adjetivos que se utilizan para calificarla señalan en cierto modo las etapas que va recorriendo el desarrollo técnico: se empezó por hablar de la revolución electrónica, que acortó enormemente los procesos de cálculo y producción. Posteriormente, la fisión del átomo, los transistores desde 1958, los microprocesadores en la década de los setenta, la unión de la microelectrónica y

las telecomunicaciones en la telemática, indican diferentes y rápidas etapas de un progreso técnico ininterrumpido que no se queda en los laboratorios y centros de investigación, sino que trasciende al mundo del trabajo y llega a todas las capas de la sociedad. El trabajo en cadena, propio de la época industrial, va siendo sustituido por la utilización de ordenadores y robots; la automatización no sólo de las grandes industrias, sino también del mundo del hogar, en el cual los electrodomésticos han venido a sustituir en la vida diaria a los pucheros y a las escobas.

En el mundo del pensamiento el panorama es bien diferente. No hay un progreso lineal, sino más bien una especie de flujo y reflujo del pensar, en el que unas teorías rechazan las anteriores pretendiendo sustituirlas por otras que a su vez van a ser bien pronto igualmente repudiadas. Existencialismo, neopositivismo, estructuralismo, neomarxismo, filosofía hermenéutica, pensamiento light, son otros tantos modos de pensar que van naciendo y agonizando en la época moderna. Si en el campo de la técnica cada nueva idea o realización es punto de partida y apoyo para realizaciones subsiguientes, parece como si en el campo del pensamiento cada idea fuera el punto de referencia de una negación que llevara a posiciones opuestas. La ambigüedad de las expresiones y la manipulación del lenguaje vienen a reforzar la confusión que caracteriza el pensamiento de la segunda mitad del siglo XX.

La disociación de la técnica y del pensamiento es una de las grandes desgracias de la Humanidad. Y no por el avance de la técnica en sí, que es también obra humana y por lo mismo no se ha de menospreciar, sino porque un reduccionismo mental ha llevado al aprecio exclusivo del conocimiento científico positivo cercenando por su alicorta visión otros aspectos de la vida y la educación.

El quehacer educativo corre el riesgo de convertirse en una suma de actividades y de aprendizaje inconexos e incompletos que, en lugar de integrar a la persona, la disgrega, oscureciendo el sentido de la vida y debilitando la capacidad de ordenación de la vida propia en medio de una multitud de sollicitaciones. No es aventurado pensar que la educación desarrollará toda su potencialidad cuando el proceso educativo tenga unidad, como reflejo anticipado y al mismo tiempo sea medio para alcanzar la unidad de vida en la cual se hace fecunda la existencia del hombre. La unidad del proceso educativo sólo se podrá conseguir cuando los factores que en él intervengan actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros, de suerte que cada elemento educativo no obstaculice, sino que complemente y refuerce la actuación de los demás. Acabo de aludir al principio de complementariedad.

La modernidad se ha venido caracterizando por la devoción, pri-

mero, y el aprecio exclusivista, después, de la razón y del pensamiento científico, excluyendo, o al menos desvalorizando, las otras manifestaciones del pensar y del vivir. Frente a esta situación, el pensamiento actual se presenta, en buena medida, como un modo de reflexionar basado en la diferencia y la complementariedad y no en la oposición y la disyuntiva. En palabras del profesor Ballesteros, de la Universidad de Valencia, el pensamiento moderno se caracterizaría «por haber convertido erróneamente relaciones de distinción y complementariedad como las que deben darse entre organismos y entorno, entre hombre y mujer, entre razón y entendimiento, entre mente y cuerpo, entre nosotros y los otros, en relaciones de oposición entre los que sólo cabía la alternativa, la disyunción» (Ballesteros, 1985, 173).

El hombre necesita capacidad de armonizar las cosas aparentemente más opuestas, la razón y la fantasía, la técnica y la cultura humanista, el trabajo y el ocio, lo visible y el misterio. A esta perspectiva de integración apunta el principio de complementariedad.

3. *La educación frente al desequilibrio*

Veamos cómo este doble devenir técnico y cultural ha influido en la educación, qué se puede esperar en el futuro y qué se podría hacer para reconstruir la educación y la vida.

Hemos de destacar, por lo pronto, que en la base del desarrollo técnico y cultural se halla la información, la adquisición de nuevos conocimientos. Vale la pena destacar el papel de la Informática, que a fin de cuentas es la técnica en el uso de la información. La Informática lleva en sí misma una gran paradoja.

En la base del desarrollo técnico se halla la posibilidad creciente de adquirir y tratar cada vez un número mayor de datos de la realidad sensible. Esta posibilidad es, sin duda, un enriquecimiento del pensamiento humano.

Pero así como una necesaria y suficiente información condiciona una más adecuada resolución de los problemas, el exceso de información, más que iluminar, oscurece las posibilidades de decisión. En esta situación bien se puede decir que la capacidad de información genera un enriquecimiento intelectual y técnico, pero el abuso de la información entorpece la actividad específicamente humana de la compren-

sión y uso de la realidad. En buena medida el hombre de hoy es un ser que conoce muchas cosas pero que se halla como un náufrago en el inconmensurable mar de la información que le llega; información útil y aun necesaria cuando se busca con el fin de resolver un determinado problema, pero información abusiva y abrumadora cuando al hombre le llega por multitud de caminos que él no ha pensado recorrer y que le dificulta, cuando no le imposibilita, el uso reposado de la reflexión en la que el ser humano reconoce, valora y ordena los estímulos que le vienen del exterior. Es esta actividad la que confiere carácter específicamente humano a nuestros actos.

Lo propio del hombre es su cualidad de ser intelectual, por la que se obtiene la posibilidad de abarcar todas las cosas en su ámbito cognitivo. La inteligencia es la que le da al hombre su peculiar situación de superioridad respecto de las demás cosas. Por esta razón, todo perfeccionamiento humano, toda educación, de algún modo empieza por ser perfeccionamiento intelectual.

Sin embargo, no es la inteligencia el elemento único del ser humano; el hombre es la unidad de su alma intelectual y de su cuerpo material; como se ha dicho tan vigorosamente, la unidad de su alma, de su carne, de sus huesos (Tomás de Aquino, *S. Th.*, 1, 29, 4).

La inteligencia cobra su sentido en la medida en que sirve para iluminar y orientar nuestra actividad. Llega así a todos los actos humanos. Si la educación ha de comenzar por ser educación intelectual no alcanza, sin embargo, su integridad sino en la medida en que justifica y orienta todos los actos y los justifica y orienta en función de los valores humanos.

Si el quehacer escolar se deja llevar exclusivamente por la actividad externa y útil desde el punto de vista material, si los medios de comunicación dificultan el proceso interior de reflexión y valoración humanas, si las empresas productoras y comerciales estimulan explícita e implícitamente un modo de vivir y de consumir, no parece que el hombre de hoy tenga muchas posibilidades de ser auténtica persona. En la medida en que el porvenir se halla condicionado por el presente, el futuro próximo se caracterizará por una lucha entre la dignidad de la persona (conciencia y libertad) y la acción de fuerzas masificadoras que intentan ahogar la singularidad personal imponiendo conductas colectivas en las que el hombre actúa según patrones impuestos y no con arreglo a su propio criterio. Si esto es así no hay más remedio que personalizar la educación; es decir, concebir y realizar el proceso educativo como un despliegue de la personalidad de cada ser humano.

4. *La persona humana. Vocación de realidad*

El examen de los elementos y manifestaciones de la persona pueden servirnos de orientación en nuestras reflexiones acerca del sentido y la práctica educativas como servicio y perfección de la persona.

Por lo pronto, la noción de persona dice relación. La persona humana es una realidad en medio de la totalidad de realidades que llamamos mundo; el primer impulso de esta persona es su vocación de realidad.

El hombre es una realidad personal; y ello significa que está en medio de otras realidades pero de un modo distinto. Tiene un factor constitutivo, la inteligencia, que le sirve para hacerse cargo y enfrentarse con las cosas y consigo mismo en tanto que realidades, sabiéndose envuelto y envolvente, dominado y dominante de la misma realidad con la que se tiene que haber.

La realidad es algo anterior al hombre mismo; le condiciona y le estimula. Hay un poder en la realidad física que obliga al hombre a seguir sus leyes, aceptándolas y acomodándose a ellas, siendo, por lo tanto, y en algún modo, dominado por la realidad. Pero, al mismo tiempo, esta realidad le estimula, y hasta podríamos decir que le desafía a dominarla. Y el primer modo de dominar la realidad es conocerla.

El conocimiento humano se transforma en conciencia cuando, vuelto sobre sí mismo, se hace cargo de que ha de relacionarse con las cosas, con los demás hombres y también consigo mismo.

La vocación de realidad ofrece más de una faceta. En primer lugar, es tendencia al bien, inclinación universal que está por encima de las voluntades individuales a las cuales necesariamente se impone. Parece como si operase desde el principio el sentimiento de la vida como algo incompleto que ha de ir perfeccionándose poco a poco con la participación sucesiva de los bienes particulares y en busca de un bien absoluto.

Mas la primera percepción del ser es un a modo de impresión difusa de todo el ser del hombre que necesita aclararse y afianzarse con la intervención de la inteligencia, esa capacidad específicamente personal que le permite «apoderarse de la realidad» conociéndola, descubriendo su verdad; porque la verdad no es en última instancia sino la realidad en tanto que formalmente se encuentra dentro de la inteligencia.

La tendencia a encontrar satisfacción en el bien supone, por lo tanto, la tendencia a la verdad. Aun podría decirse que la perfección

del conocimiento culmina en la percepción de la excelencia, que es un modo de resplandor de la perfección de la propia realidad, con lo cual se está aludiendo a la belleza.

Si la belleza es esplendor, luz, irradiación, nobleza, y la persona expresa lo más excelso y noble de una realidad, fácil es advertir una estrecha relación o proximidad entre la belleza y la persona.

El dominio de la realidad no se consuma en la verdad, aunque ésta sea una apropiación de lo real, ya que «la verdad, ante todo, es la simple actualidad de lo real en la inteligencia» (Zubiri, 1993, 153). La verdad adquiere todo su valor cuando trasciende, es decir, cuando, con ella, el ser humano sale de sí mismo para orientar sus actos, confirmando así a la persona el carácter de principio consistente de actividad.

Si el conocer es un cierto movimiento de la realidad hacia nosotros, el obrar es una salida de nosotros hacia la realidad. Es en la acción donde más claramente se pone de relieve el carácter de la persona en tanto que llamada a dominar el mundo.

El hombre domina la realidad cuando su obrar nace de sus propias decisiones, es decir, cuando obra con libertad. La libertad es clara manifestación de la capacidad de iniciativa en la que opera la singularidad personal. Mas la libertad humana obra en un marco de condicionamientos que la limitan y la enriquecen al mismo tiempo. La radical indigencia del hombre como criatura le pone en situación de necesitar la vida de los demás y su capacidad de trascendencia le lleva a la entrega de su vida a un quehacer común con los otros. Esta disposición que es posibilidad y aspiración al mismo tiempo se llama solidaridad.

La consideración de las distintas facetas, no solamente de las que he mencionado, sino de las múltiples manifestaciones de la vida personal de cada uno, no deben hacernos olvidar la unidad de la persona, en la cual alcanzan su total sentido cada uno de los aspectos que ofrece la vida del ser humano.

La vida de cada hombre tiene una doble unidad: la unidad ontológica propia del individuo racional, que le es dada a cada uno por el hecho de ser hombre. Todos los actos de un sujeto tienen cierta unidad porque han sido realizados por un mismo ser. Pero cada hombre está llamado a alcanzar la unidad moral en la cual sus acciones se unifican en la tensión a un mismo fin. La unidad ontológica le es dada al hombre y no la puede perder; la unidad moral le es ofrecida para que pueda diseñar y construir su vida personal. Tal unidad de vida se alcanza cuando todas las acciones y operaciones humanas concurren y llevan a la participación de un bien que vale por sí en la mayor medida

y que produce un supremo gozo (Aristóteles, *Ética a Nic.*, VII, 13, 115 3b10).

Este supremo gozo que es la felicidad está por encima de nuestra voluntad, «no es objeto de una libre decisión (...) porque no cabe que no la queramos» (Millán Puelles, 1984, 326). Ciertamente la felicidad, en sentido estricto, por abarcar todos los actos y situaciones posibles, es inalcanzable en la situación real de la vida del hombre en el tiempo. Mas la experiencia de tal imposibilidad no acaba con la aspiración de unirse y participar en los bienes particulares que la vida le ofrece. Este sentimiento de complacencia en un bien particular, posible en el tiempo y en las limitaciones humanas, es la alegría que se convierte en objetivo propio de cada acto particular. Si la felicidad es el gozo absoluto, inalcanzable en el tiempo, la alegría es la complacencia en cualquier bien, real o esperado, al alcance de las posibilidades humanas. Felicidad y alegría se hallan estrechamente relacionadas. Toda la variedad de alegrías posibles es compatible con la unidad de la aspiración a la felicidad. Más aún, las alegrías temporales se pueden entender como pasos en el camino hacia la felicidad. Para quien es consciente de su existencia, la felicidad se vive como esperanza y la alegría como realidad.

Lo que cada uno considera el bien supremo da sentido a la vida entera. La plenitud de racionalidad y realidad de la vida se alcanza cuando responde a un proyecto asumido por la propia persona y fundamentado en la verdadera realidad del bien tenido por superior a todos y de los bienes particulares que, enlazados con él, suscitan la alegría de vivir.

5. *Las Humanidades en el proceso de la educación. Interrogantes*

Tal como dejé traslucir en mis primeras palabras, la dificultad y el atractivo de la educación está en dar a las grandes palabras un contenido concreto, asequible al conocimiento común de los hombres y realizable en los menudos actos de nuestra vida cotidiana.

Grandes palabras son la persona y la personalidad, la conciencia y la libertad, la singularidad individual y la solidaridad universal, el sentido de la existencia y el proyecto personal de vida. ¿Cómo estas grandes palabras podemos convertirlas en normas orientadoras de las tareas escolares tantas veces fatigosas, monótonas y repetitivas? Y pensando en el Simposio que hoy comenzamos, ¿cómo el estudio de las Humanidades puede ser un factor para que las tareas escolares de cada día, a veces fatigosas, monótonas y repetitivas, sean un camino real en el que

cada uno de nuestros alumnos y de nuestras alumnas encuentren la alegría que busca el hombre en su vocación a la realidad. ¿Cómo a través de estos quehaceres podemos ayudarles a que sean dueños de sí mismos ejerciendo su conciencia y su libertad, sean capaces de un trabajo creativo en la utilización de las cosas, de solidaridad cordial en el trato con las personas y se abran a la trascendencia del valor y del bien absoluto y alcancen la unidad de vida fecunda en la formulación y realización del proyecto de su vida?

6. *El campo de las Humanidades*

No puedo tener la pretensión de ofrecer una respuesta satisfactoria y completa a las preguntas formuladas y a otras que se pudieran formular. Me permitiré, sin embargo, recordar algunas ideas que afectan a la actitud y el quehacer de cualquier docente de las Humanidades.

Por lo pronto, la explícita preocupación porque las Humanidades tengan un puesto decoroso en el marco de las actividades educativas, implica ya una determinada mentalidad que imprime carácter al quehacer de profesores y estudiantes. Mientras cualquier mentalidad conductista o cercana al conductismo se fija en lo que el hombre tiene de común con los animales, la mentalidad humanística se concentra en lo específicamente humano.

Ya dije que cualquier intervención educativa empieza por incidir en la inteligencia porque la inteligencia es el órgano con que el hombre se enfrenta con la realidad. Teniendo presente que el hombre ha de habérselas con las cosas que le circundan y especialmente con los demás hombres, pero también consigo mismo en tanto que realidad, es fácil inferir ya una cierta identificación del campo propio de los conocimientos humanísticos. Su nombre indica con claridad que el objeto de tal conocer será la persona humana.

Estas tres realidades, las cosas, los hombres, el propio yo, se hallan en distintos ámbitos, las cosas constituyen el ámbito exterior, mientras que el propio yo se sitúa en el interior de la propia persona. Los demás hombres se hallan en un terreno anfibio; son parte del mundo exterior en tanto que realidades físicas que inciden necesariamente en la vida de cada uno, pero la peculiar relación de un hombre con los demás tiene que ver también con la intimidad o las intimidades de uno y otro.

Diferenciando los significados de hombre y de persona, aquél resulta más general, en él se incluye esa realidad llamada naturaleza humana que todos los hombres comparten. El concepto de persona hace referencia a una realidad concreta, individual. La persona es pro-

piamente campo de estudio de los conocimientos humanísticos. En el estudio del hombre participan las ciencias como conocimiento de los elementos materiales, biológicos, del compuesto humano; a las Humanidades les compete el estudio del componente inmaterial del hombre y la persona entera en tanto que realidad única.

Otra manera de expresar esta dualidad de campos cognitivos es hablar de la realidad exterior como campo de la ciencia y de la realidad interior como campo de las Humanidades.

Pero el hombre es una unidad que tiene un componente material, cosa que todos aceptan, y un componente espiritual, esa realidad ante la que muchos son ciegos o tienen miedo de hablar. Y como lo que especifica y da sentido a la vida haciéndola propiamente humana es justamente la actuación del espíritu, las Humanidades extienden su atención a todo el hombre, a su ser y a su vivir. Nada humano le es ajeno.

Vivir humanamente es ser dueño de sus actos. Vivir es poseerse. Poseerse es primariamente tener conciencia de lo que es y puede uno mismo. Y como el poder está condicionado por las cosas que rodean al hombre que son circunstancias de su vida, las cosas interesan e inquietan al hombre. Pero última y radicalmente lo que le tiene inquieto no es lo que las cosas sean en sí sino la incidencia que tienen o pueden tener ellas a su vez en el hombre mismo, ya que frente a ellas va cada ser humano construyendo larga y fatigosamente su vida.

7. El primer servicio de las Humanidades a la educación

El primer gran servicio que las Humanidades prestan al hombre es el de ofrecerle un conjunto de ideas, no como una erudición que se puede exhibir en las relaciones sociales sino como fundamentos para la interpretación de la realidad como conjunto y del valor de los elementos en ella integrados.

De los trabajos realizados en el antiguo Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas relativas a los diferentes tipos de vocabulario, científico, coloquial y de los medios de comunicación, surgió una relación en un centenar de palabras que expresan las ideas comunes a los campos científicos que integran el currículo de la educación secundaria. En él se pone de manifiesto que se trata de ideas implicadas principalmente en las materias humanísticas y que son la expresión de los fundamentos de la cultura en todas sus manifestaciones.

Hay palabras que deben ser comprendidas en su significación clara si se quiere llegar a una formación científica y técnica fundamentada. Tales son, por ejemplo, causa, ciencia, conocimiento, crítica, esencia, evidencia, lenguaje, naturaleza, orden, relación, verdad. Si no se tiene una idea clara de lo que significan las palabras mencionadas y otras que se podrían añadir, la formación científica es pura apariencia; a lo más, capacidad para repetir lo que otros han dicho.

Pero no se trata sólo de formación mental. Palabras tales como bien, belleza, creencia, Dios, espíritu, fin, hombre, libertad, moral, persona, vida, virtud, son igualmente expresiones que evocan directamente la vida. Su significación precisa y operativa se hace necesaria para tener capacidad de dirigir la propia existencia.

¿Dónde pueden formarse y aprehender conceptos como los mencionados sino a través de una atención explícita dentro de las llamadas Humanidades?

A través de las correlaciones existentes entre la frecuencia en el uso de las palabras en los diferentes campos científicos, no es difícil inferir que la formación humanística es condición necesaria para una auténtica formación científica.

Si desde el punto de vista del contenido total de las enseñanzas, las Humanidades cumplen la función de ofrecer unos conceptos fundamentales para la formación científica y la orientación de la vida, desde el punto de vista del funcionalismo de los métodos y actividades, el papel de las Humanidades tiene así mismo un mayor relieve. El modo mismo de adquirir conocimientos y de operar con ellos va formando día tras día las disposiciones estables —hábitos si no tenemos miedo a las palabras— propios de la vida intelectual.

En el modelo del conocimiento humano podemos ver que el conocer se inicia con una fase receptiva movida por la atención y realizada por la observación, la lectura y la conversación. Esta fase receptiva abre la puerta a los estímulos exteriores del conocimiento, estímulos que pueden tener un doble origen: las cosas y las palabras de quienes enseñan.

Parece que la observación sea actividad exclusiva del investigador científico; pero la conducta y las producciones humanas, en tanto que humanas, son objeto necesario de la observación en el aprendizaje de las Humanidades. Importante es observar la relación entre la velocidad que desarrolla un coche, con la gasolina que gasta y la contaminación que produce; pero no es menos importante observar la relación entre la conducta generosa y la satisfacción que de ella nace.

Con más claridad se manifiesta el particular relieve de la enseñanza humanística en la lectura. También es ésta una actividad compartida por la formación técnica y la humanística. Pero el leer en la técnica es el medio para conocer cómo funcionan las cosas de acuerdo con sus propias leyes (las de la realidad física y la vida sensible) mientras que una lectura humanística exige llegar al conocimiento de las causas por las que interesan a la persona y los modos con que las cosas inciden en la vida personal. En otras palabras, la lectura en el marco humanístico exige no quedarse en el ser y las manifestaciones sensibles, corteza de las cosas; exige plantearse el problema de los valores de la realidad. No falta razón a quienes denuncian cualquier sistema educativo que privilegie una especialización que termina por formar sujetos víctimas de manipulación ideológica o política olvidándose del pensamiento y la cultura con capacidad crítica. Vale la pena recordar los estudios del Prof. Ibáñez-Martín sobre la formación humanística. Y tal vez no sea ocioso hacerse cargo de las palabras fuertes del Prof. Macedo en la *Harvard Educational Review* en su número del verano de 1993: En ellas se habla de una «actuación educativa que termina en la «fabricación de estúpidos»» porque «se perpetúa la incapacidad de pensar críticamente» (Macedo, 1993).

8. *Formación de hábitos. Valores y virtudes*

El valor de las cosas en función de la vida humana está en la huella que cada acto deja en la persona, huella que, reiterándose en acciones semejantes, va formando disposiciones estables, hábitos para operar con más facilidad y perfección cada vez. Resulta así que nuestra vida es origen y consecuencia de nuestros actos.

La actividad intelectual y técnica supone la posesión de hábitos que vistos como cualidades son valores intelectuales y técnicos que perfeccionan algunos aspectos de nuestra vida. Estos hábitos, establemente poseídos, permiten hablar de buenos especialistas, un buen médico, un buen arquitecto, un buen zapatero, un buen electricista, un buen pintor. Todas estas expresiones significan la capacidad de obrar bien pero sólo en un determinado campo de la actividad humana.

Hay otro tipo de valores que afectan a la vida entera; la sinceridad, la honradez, el criterio propio, que sirven para obrar bien en todas las manifestaciones de la existencia humana; la posesión de estos hábitos permite hablar de «buenas personas». Es este concepto de buenas personas el que viene a resumir el fin de la educación y a él se refieren las sugerencias que en la presentación de este Simposio se expusieron.

Si operamos con el supuesto de que cada tipo de actos se fundamenta en una virtud o en un núcleo de virtudes particularmente conexas entre sí, podemos identificar una serie de valores fundamentales susceptibles de ser vistos como puntos de referencia y orientación para toda la actividad implicada en la enseñanza y el aprendizaje de las Humanidades.

Por lo pronto, hemos de pensar en la tendencia fundamental del hombre a la complacencia en la participación del bien, es decir, a buscar la satisfacción o la alegría en cualquier acto que realiza. Sobre el supuesto de que el bien está en la realidad, el primer gran servicio de la enseñanza de las Humanidades es el estímulo para encontrar el bien y la alegría en cualquier situación en que uno se encuentre.

Esta tendencia universal propia de todas las actividades puede ser considerada como el motor interior de la actividad manifiesta en la que se expresa la persona. Hay una expresión implicada en la pura presencia, en lo que podemos llamar *porte personal*, y hay expresiones más definidas en el *uso de las cosas* así como en la relación social, *la relación entre personas*.

No es menester descender a particularizaciones para dar por bueno que la vida del hombre se manifiesta en su *porte personal*, reflejo de la vida interior, en el *uso de las cosas* y en la *relación con las personas*, no parece aventurado pensar que en el interior de cada ser humano existe una virtud o un núcleo organizado de virtudes que explican cada una de las manifestaciones de la vida que se acaban de mencionar.

Podemos utilizar cuatro expresiones significativas cada una de ellas de un núcleo de disposiciones humanas para enfrentarse con la vida y obrar en el mundo en que cada persona se halla inmersa: *alegría, orden, trabajo, generosidad*.

La alegría es el fin de cualquier actividad humana; es la síntesis de las aspiraciones del hombre porque en ella —gozo en la conciencia del bien adquirido o esperado— se funden el bien objetivo y la persona. La alegría se apoya en la conciencia de que en cualquier circunstancia, adecuadamente interpretada, se encuentra algún bien. Es principio integrador que hace real la unidad de vida.

El orden no es sólo capacidad para situar varios objetos uno tras de otro; es, sobre todo, la posesión mental de toda la realidad en la que la razón se hace cargo del valor y relaciones de las cosas existentes y aun de las posibles. Es ésta una posesión dinámica en la que se genera la posibilidad de disponer adecuadamente las ideas y las decisiones acerca del obrar de la voluntad. Como condición de una persona el orden es, ante todo, armonía interior de conocimientos y tendencias

cuya primera expresión es la presencia y el decoro personal. El orden interior es a la vez fuerza para abrirse al mundo exterior de cosas y personas situando en el espacio y tiempo adecuados los elementos materiales y espirituales de la vida.

El trabajo es la proyección exterior de la persona que usa las cosas y las modifica si es menester, participando en la obra creadora de Dios.

La exigencia de la Obra Bien Hecha, *conditio sine qua non* para que un trabajo sea educativo, tiene su aspecto duro en la exigencia de hacer lo que hay que hacer y aprender lo que hay que aprender, pero tiene su compensación también, después de haber hecho bien una cosa, el estudiante es capaz de saber y explicar por qué está bien hecha. Es una alusión a la belleza de cualquier trabajo y es una fuente de alegría que no podemos olvidar.

La generosidad es la culminación de las relaciones humanas. Si la justicia es la virtud principal de las relaciones sociales, en las que «se da a cada uno lo suyo», la generosidad va más allá ya que es dar y darse sin medida.

Personalizando los valores, virtudes o hábitos que se acaban de mencionar, podríamos hablar de ellos como cualidades que se aspira a que sean adquiridas por los estudiantes. La finalidad del estudio de las Humanidades, que, en definitiva, es contribución a la formación de la persona completa, se podría resumir en el intento de que en todos y cada uno de los estudiantes, hombres y mujeres, se despertara y reforzara continuamente el propósito de ser:

Alegre, en su actitud generalizada frente al mundo y la vida.

Ordenado, en su porte personal y administración de su esfuerzo, lugares y tiempos disponibles.

Trabajador, en su aspiración constante y eficaz a la obra bien hecha.

Generoso, en compartir no sólo sus cosas, sino su vida de trabajo y amistad con quienes tiene a su alrededor.

La alegría tras cada pequeño trabajo escolar bien realizado; el orden en la valoración de las ideas y actitudes de la vida escolar así como de los instrumentos materiales que se usan; el esfuerzo, cordialmente exigido, para que las cosas puedan ser hechas del mejor modo posible según las condiciones de cada sujeto; el trabajo cooperativo programado y la ayuda de unos estudiantes a otros, son unas cuantas respuestas a los interrogantes que plantean las grandes ideas de la educación. Verdad es que estos mismos hábitos pueden propiciarse en una enseñanza científica y técnica, pero son necesarias las Humanida-

des para que los estudiantes lleguen a alcanzar la razón de ser y el valor que estos pequeños hábitos de la vida diaria tienen como fundamento real del sentido de la vida y de la alegría de vivir.

9. *Una apostilla final*

Se me permitirá una pequeña apostilla final. Dedicarse a la educación desde las Humanidades implica una grave responsabilidad para los profesores. La primera condición para la eficacia de una enseñanza que tenga vertiente ética es que el profesor posea las cualidades que aspira que adquieran los estudiantes o, al menos, tenga un propósito decidido y constante de llegar también a adquirirlas.

Tal vez esto sea un bello sueño; pero no es una utopía. Más bien es un ideal difícil de realizar. Pero ¿quién ha dicho que lo importante sea fácil?

Dirección del autor: Víctor García Hoz. c/ Ministro Ibáñez Martín, n.º 1. 28015 - Madrid.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 1.V.1994

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, M. (1982) *Six Great Ideas* (New York, MacMillan).
- AGUSTÍN DE HIPONA, *Confesiones*.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, VII, 13, 115, 3b10.
- ASTIN, A.W. (1985) *Achieving Educational Excellence* (London, SAGE).
- BALLESTEROS, J. (1985) Hacia un modo de pensar ecológico, *Anuario Filosófico* (Universidad de Navarra), 18:2.
- BAR-TAL, D. (1990) Prosocial behavior, en THOMAS, R.M. (ed.) *The Encyclopedia of Human Development and Education* (Oxford, Pergamon).
- BRADDOCK II, J.H. y MCPARTLAND, J.M. (1993) Education of Early Adolescents, *Review of Research in Education*, 19.
- CHAVARRÍA, M.A. (1982) *Conceptos y actitudes que subyacen en las cuestiones tratadas con más frecuencia en los medios de comunicación social* (Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza). Texto mecanografiado.
- CHOZA, J. (1988) *Manual de Antropología Filosófica* (Madrid, Rialp).

- CLIFFORD, P. y FRIESEN, S.L. (1993) A Curious Plan: Managing on the Twelfth, *Harvard Educational Review*, 63:3.
- COHEN, B. (1982) *Means and end in education* (London, Allen and Unwin).
- COLEMAN, J.S. (1982) *The Asymmetric Society* (Syracuse, University Press).
- D'ORS, E. (1973) *Aprendizaje y heroísmo* (Pamplona, EUNSA).
- ENDERWITZ, H. (1983) *Weltweite Bildungsreform* (Köln, Bund-Verlag).
- FINKELSTEIN, B. (1992) Education Historians as Mythmakers, *Review of Research in Education*, 18.
- GARCÍA, E.E. (1993) Language, Culture and Education, *Review of Research in Education*, 19.
- GARCÍA HOZ, V. (1962) *Pedagogía de la lucha ascética* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1983) Génesis del Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación, *Aula Abierta* (Universidad de Oviedo), 39, diciembre.
- GARCÍA HOZ, V. (1987) *Pedagogía visible y educación invisible* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. (1993) *Introducción general a una Pedagogía de la persona*, vol. 1 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por Víctor García Hoz (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. y colabs. (1976) *El Vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos* (Madrid, Instituto de Pedagogía, C.S.I.C.).
- GÓMEZ PÉREZ, R. (1986) *Los nuevos dioses* (Madrid, Rialp).
- GORITCHÉVA, T. (1986) *Nosotros soviéticos conversos* (Madrid, Ediciones Encuentro).
- GOTTFREDSON, D.C., GOTTFREDSON, G.D. y HYBL, L.G. (1993) Managing Adolescent Behavior, *American Educational Research Journal*, 30:1.
- GRACIÁN, B., *Oráculo Manual*, 229.
- GRANT, C.A. (1982) *Bringing Teaching to Life* (Boston, Allyn and Bacon).
- HOEFERT, H.-W. (1982) *Person und Situation* (Göttingen, C.J. Hogrefe).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1977) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder).
- KUB, G.D. (1993) In Their Own Words, *American Educational Research Journal*, 30:2.
- LADWIG, J.G. y KING, M.B. (1992) Restructuring Secondary Social Studies, *American Educational Research Journal*, 29:4.
- LASSAHN, R. (1983) *Pädagogische Anthropologie* (Heidelberg, Quelle und Meyer).
- MACEDO, D.P. (1993) Literacy for Stupidification: The Pedagogy of Big Lies, *Harvard Educational Review*, 63:2.
- MCDavid, J.W. (1990) Self-concept, en THOMAS, R.M. (ed.) *The Encyclopedia of Human Development and Education* (Oxford, Pergamon).
- MILLÁN PUELLES, A. (1967) *La estructura de la subjetividad* (Madrid, Rialp).
- MILLÁN PUELLES, A. (1984) *Léxico Filosófico* (Madrid, Rialp).
- NUTTIN, J. (1980) *Théorie de la motivation humaine* (París, P.U.F.).

- PIEPER, J. (1976) *Las virtudes fundamentales* (Madrid, Rialp).
- PINILLOS, J.L. (1983) Orientación y transformaciones sociales, 2º Seminario Iberoamericano de *Orientación Escolar y Profesional*. Actas y trabajos, tomo I (Madrid, Instituto de Orientación Educativa y Profesional).
- POLAINO-LORENTE, A. (1976) *La formación de la personalidad* (Madrid, Magisterio Español-Prensa Española).
- PORCHEDU, A. (1984) *Insegnamento e comunicazione* (Teramo, Lisciani e Giunti).
- POSTMAN, N. (1979) *Teaching as a conserving activity* (New York, Delacorte Press).
- RYAN, R.M. y CONNELL, J.D. (1990) Mastery Motivation, en THOMAS, R.M. (ed.) *The Encyclopedia of Human Development and Education* (Oxford, Pergamon).
- SAGOFF, M. (1986) Values and Preferences, *Ethics* 96 (The University of Chicago).
- SAN JUAN DE LA CRUZ, *Subida al Monte Carmelo*, Libro I, cap. XII.
- SECCO, L. (1983) *L'educazione della volontà* (Brescia, La Scuola).
- SIMONTON, D.K. (1990) Creativity and Individual Development, en THOMAS, R.M. (ed.), *The Encyclopedia of Human Development and Education* (Oxford, Pergamon).
- STRAUGHAN, R. (1982) *Can we teach children to be good?* (London, Allen and Unwin).
- TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 29-32 y I-II, q. 49-70.
- TUSQUETS, J. y otros (1986) *Tarzán contra Robot* (Barcelona, Oikos-Tau).
- VEENHOVEN, R. (1984) *Conditions of Happiness* (Dordrecht (Holand), Reidel Pub).
- WAGNER, L. (1982) *Peer Teaching* (London, Greenwood Press).
- WENAR, C. (1990) Self-control, en THOMAS, R.M. (ed.) *The Encyclopedia of Human Development and Education* (Oxford, Pergamon).
- WRIGHT, J.V. (ed.) (1979) *The commercial connection* (New York, Delta).
- ZUBIRI, X. (1980) *Inteligencia sentiente* (Madrid, Alianza Editorial).
- ZUBIRI, X. (1993) *El problema filosófico de la historia de las religiones* (Madrid, Alianza Editorial).

SUMMARY: THE EDUCATION OF THE PERSON: MAIN POINTS FOR ITS STUDY

This article takes its starting point in the dissociation between the technical and cultural development. This has led to an academic situation that only appreciates the scientific subjects involving the harming of reputation of «humanistics» subjects which has led to a serious damage in education.

In this situation we are to pay attention to this cultural field in order to make education fulfill its potential mission. This mission can be summarised in the following points: a) The assimilation of a basic knowledge to understand the reality; b) the required training for an intellectual life based on reading and reflection; c) the capacity of detect values and acquire virtues that may be shown in one's character and

personality and appropriate and efficient usage of things in relation to other human beings and to transcendence.

KEY WORDS: Technic, ethic culture, the humanities, intellectual life, values and virtues.